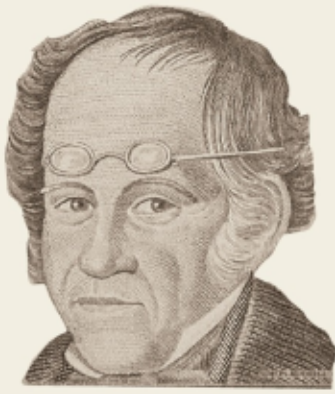


El primer escrito de Simón Rodríguez en el marco de las reformas borbónicas: límites y alcances	Titulo
Durán, Maximiliano - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
-	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Pensamiento latinoamericano; Poder local; Reformas; Educación; Rodríguez, Simón;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20191001031416/EI_primer_escrito_de_Simon_Rodriguez.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.org>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.org





SIMÓN RODRÍGUEZ

El primer escrito de Simón Rodríguez en el marco de las reformas borbónicas: límites y alcances

Maximiliano Durán

El primer escrito de Simón Rodríguez en el marco de las reformas borbónicas: límites y alcances.

Maximiliano Durán¹
(UBA/Facultad de Derecho)
maximiliano1771@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone mostrar que, el primer texto de Simón Rodríguez, *Las Reflexiones*, es el producto de un funcionario fiel a la corona, más que el trabajo de un revolucionario republicano. Para lograr nuestro objetivo intentaremos probar que el rechazo del proyecto obedeció a la resistencia que provocó la política imperial en las élites regionales, al implementar una serie de reformas que apuntaban a la creación de un nuevo modelo sociocultural, a través de la movilización y formación de recursos humanos.

Palabras clave

Despotismo ilustrado, educación, reformas, poder local, poder central, criollos

Abstract

This paper aims to demonstrate that the first volume of Simon Rodriguez, *Las Reflexiones*, is the product of an official loyal to the crown, rather the work of a republican revolutionary. To achieve our objective we will try to prove that the rejection of the project due to the resistance that led to imperial policy in regional elites to implement a series of reforms aimed at creating a new cultural model, through the mobilization and training human resources.

Key words

Enlightened despotism, education reform, local power, central power, creole.

Introducción

El 1794, Simón Rodríguez presentó ante las autoridades de la ciudad de Caracas un trabajo titulado *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de*

¹ Docente de la cátedra de Filosofía del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, UBA, cargo regular. Becario de doctorado de la Universidad de Buenos Aires, 2009-2012). Becario de Investigación, Mae- Aeci 2008. Investigador becario del proyecto UBACyT (073) "Programa para el mejoramiento de la filosofía".

primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento² (1999). El texto, consistía en un análisis del estado de la escuela y en una propuesta de reforma integral de la misma. El contenido de la obra estaba dividido en dos partes. La primera de ellas consistía en una crítica del estado deplorable de la institución escolar en la ciudad de Caracas. A través de seis reparos, Rodríguez hacía referencia a la necesidad de profesionalizar la práctica docente, la presencia de un método claro y preciso en la enseñanza, el papel de la misma en el aumento de la prosperidad social, la importancia del trabajo manual y la necesidad de que todas las castas pudieran acceder a la educación primaria. La segunda parte consistía en un plan detallado sobre el número de escuelas, el mobiliario, la designación de maestros, duración de la jornada escolar, régimen de premios y castigos y funciones y deberes de los directores de los establecimientos.

El proyecto fue objeto de una controversia entre las autoridades de la ciudad que finalmente concluyó con el rechazo del plan presentado por Rodríguez. La mayoría de los intelectuales dedicados al estudio de la vida y obra de este autor, han sostenido, basándose en los primeros biógrafos de Rodríguez, que la causa principal de la negativa en implementar la propuesta del maestro residía en el carácter liberal, innovador y revolucionario del texto. Amunátegui (1876), Lozano y Lozano (1915) y Mancini (1924) han señalado que el carácter liberal y revolucionario de Rodríguez le causó enemigos entre los personajes influyentes de la ciudad y sus autoridades. Mercedes Álvarez Freites (1986) sostiene que de la lectura de *Las Reflexiones* puede inferirse no sólo el pensamiento liberal de Rodríguez, sino también las bases de una educación democrática a seguir en América Latina (1986: 60). Por su parte Alfonso Rumazo González (1999) coincide con Álvarez Freites en sostener la presencia del pensamiento liberal, el carácter provocador y premonitorio del escrito. Para el autor la radicalidad del texto era imposible de soportar para las autoridades del antiguo régimen. Pierre Vayssière (2008), se vale de las palabras de Georges Tersen para afirmar que Rodríguez era un “anarquista y un iluminado ferozmente anticlerical” (2008: 46). Para Vayssière, *Las Reflexiones* era un texto en el que se reclamaba la libertad de los apátridas y de las personas carentes de bienes (47). Finalmente Lynch (2006: 21 - 24), ve en Rodríguez un pedagogo rousseauiano disidente que debe abandonar Caracas en 1797. Desde su perspectiva Rodríguez era un hombre preocupado por la educación de los ciudadanos como una condición de posibilidad de la república como sistema político independiente y opuesto a la monarquía.

² De aquí en adelante nos referiremos, por cuestiones de espacio, a este trabajo con el nombre *de Las Reflexiones*.

De acuerdo con los especialistas, las ideas de Rodríguez, expresaban una serie de temas conflictivos que detonaron la reacción adversa de las autoridades. Según ellos, los puntos problemáticos del trabajo eran el aumento del número de escuelas, empleo de maestros auténticos, creación de premios en lugar de castigos, adecuada remuneración de los maestros, inclusión de las castas, valoración del trabajo manual y el lugar preponderante de la escuela en la mejora de la sociedad.

Según nuestro punto de vista, los puntos señalados no constituyen una condición necesaria ni suficiente para sostener que *Las Reflexiones* sea el reflejo de un pensamiento antimonárquico, liberal, ni revolucionario. Es más, todos ellos encajan perfectamente en el ideario educativo de la época. Sólo basta fijar la mirada en los trabajos de Campomanes, Jovellanos, José Isidoro Morales, Amar y Borbón, Picornell y Gomila y Herranz de Vargas para ver las similitudes entre los trabajos de estos autores y el texto de Rodríguez.

El presente trabajo se propone mostrar la falta de solidez argumentativa de la postura canónica, en relación a *Las Reflexiones* y ensayar una hipótesis alternativa al rechazo del proyecto educativo de Rodríguez. Para lograr nuestro objetivo dividiremos el trabajo en dos partes. En primer lugar, intentaremos determinar que el texto lejos de ser un trabajo de tinte republicano e independentista, es el producto de un funcionario fiel a la corona. A lo largo de esta primera parte nos dedicaremos al análisis específico del texto, en busca de relaciones con el pensamiento español de la época. Estableceremos vínculos entre el pensamiento de Rodríguez y el de Campomanes, Jovellanos y Cabarrús, entre otros. En segundo lugar, intentaremos probar que el rechazo del proyecto obedeció a otros motivos que los sostenidos por la tradición dedicada al estudio del pensamiento de Rodríguez. Desde nuestra perspectiva, las objeciones al trabajo de Rodríguez deben buscarse en la resistencia que provocó la política imperial en las élites regionales, al implementar una serie de reformas que apuntaban a la creación de un nuevo modelo sociocultural, a través de la movilización y formación de recursos humanos (Lorandi, 2008: 31). El trabajo de Rodríguez expresaba de forma implícita y explícita una serie de ideas comunes a estas reformas y asumía una serie de prerrogativas que hasta ese entonces eran exclusivas de las corporaciones eclesiásticas y de gobiernos municipales en los que las relaciones interpersonales jugaban un papel preponderante. En este contexto, pensamos que, *Las Reflexiones*, fueron consideradas por estos grupos como un instrumento que potencialmente atentaba contra sus intereses económicos, políticos y sociales. Para probar esta segunda hipótesis, analizaremos las Actas del Cabildo de Caracas, en las que se discute el proyecto del maestro. Luego, a partir de una caracterización de las administraciones del Antiguo

Régimen, confrontaremos nuestro análisis con las dificultades que experimentaron las reformas borbónicas en los territorios de ultramar.

De esta manera, al finalizar el trabajo, si cumplimos con el objetivo planteado, habremos proporcionado no sólo un análisis crítico del texto, fijando sus verdaderas influencias políticas, filosóficas y pedagógicas, sino también que ofreceremos una nueva forma de interpretar la actitud de las autoridades de la ciudad respecto del obrar de Rodríguez. Este último punto, es de una importancia crucial para el estudio del pensamiento del maestro caraqueño, ya que, la gran mayoría de los estudios dedicados al período de su juventud coinciden en fijar una imagen de un pensador republicano, revolucionario y anticlerical que, para nosotros, dista mucho de la realidad.

Las Reflexiones y el contexto intelectual de su época

El primer escrito de Simón Rodríguez, como hemos hecho referencia, suele ser señalado como un trabajo original y revolucionario. Para nosotros esta postura es errónea. *Las Reflexiones*, lejos de ser un trabajo de tinte revolucionario, recoge el ideario político pedagógico español de la época. Mucho de los puntos considerados como revolucionarios, en el texto de Rodríguez, se encuentran presentes en los escritos de los pensadores españoles de la época. Sánchez-Blanco (2007) observa que durante el reinado de la casa de los Borbones se inicia una verdadera reforma y modernización de la enseñanza en España. Se traducen al castellano diversas obras extranjeras dedicadas a la educación y se gesta un plan educativo general, basado en la teoría moderna del conocimiento. Durante este período se producen los primeros comentarios acerca de la necesidad de que todas las personas reciban una educación básica. Se valoriza la educación desde una perspectiva política y se produce el cambio paulatino de una enseñanza humanista, apoyada en las lenguas clásicas a una “educación nacional basada en la lengua vernácula y las ciencias empíricas” (2007: 237). Numerosos autores dedican trabajos a este tema. Entre los más destacados están Campomanes, Cabarrús y Jovellanos.

El trabajo de Rodríguez bien puede ser colocado dentro de esta lista sin la necesidad de que se le censure, ni una coma, ya que no contiene ningún elemento que atente contra la política de la corona y de sus autoridades. Con el objeto de probar nuestra posición analizaremos el texto de *Las Reflexiones*, en aquellos puntos que los investigadores consideran de mayor radicalidad y rebeldía. Luego mostraremos que los mismos son temas comunes, abordados por los intelectuales españoles de la época conservadores y fieles a la corona.

Alfonso Rumazo González (1976) observa que la intención de aumentar el número de escuelas es un dato a tener en cuenta a la hora de evaluar la radicalidad del

trabajo de Rodríguez. El autor, presupone que la falta de escuelas se debe a la intención de la élite de oprimir al bajo pueblo a través la ignorancia. Y asume que esta actitud es común a todos los funcionarios del imperio. Según sus propias palabras, “autoridades de mente defensora de las estructuras llegadas del pasado” (1976: 42), se niegan a aceptar las ideas de Rodríguez, en la medida que expresan, a través de la crítica, el “espíritu de la Europa liberal” (ibídem.).

Rodríguez, en el inicio de la segunda parte de *Las Reflexiones*, luego de los seis reparos iniciales escribe:

Es la ciudad extensa y populosa. No puede en una sola casa, ni por un solo maestro, enseñarse el número tan considerable de niños que contiene. Lo primero porque la distancia no permite la asistencia. Lo segundo porque aunque lo permitiera no cabrían en ella. Y lo tercero porque aunque cupieran, no se entenderían. Es, pues, necesario distribuir en varias partes...Hallándose dividido el pueblo en cuatro feligresías para más pronta administración de los sacramentos e instrucción de la doctrina cristiana: no es menos importante que haya en cada una, una escuela que ayude en parte al párroco, y en todo a los feligreses para la perfecta educación de los niños (Rodríguez, I, 1999: 209).

Rumazo González, tiene razón al afirmar que Rodríguez pedía un incremento en la cantidad de escuelas. Sin embargo de ello, no se infiere un pensamiento extremista ni que atentara contra el poder real. En España, durante este período, cobra fuerzas, la idea de que la educación es una de las bases institucionales que permitirá la evolución pacífica de la sociedad. Varela y Álvarez- Uría (1991) sostienen que tras el motín de Esquilache las técnicas disciplinarias que se apoyan en el cuerpo como blanco del poder aparecen como instrumentos más eficaces, menos onerosos y más sutiles que los utilizados hasta entonces. Así, se pone en marcha una serie de medidas que apuntan a moldear sujetos útiles y dóciles. Para los autores, una de las innovaciones más importantes del siglo de la luces, tiene que ver, precisamente con esta intención de establecer una estrecha relación entre docilidad y utilidad, en la que la escuela juega un papel central (1991: 132). Los funcionarios ilustrados del imperio, sobre la base de la economía política, establecen la correspondencia entre población, trabajo y obediencia. Se crean instituciones cuya función social está centrada en la regularización de la limosna, clasificación del menesteroso, corrección, disciplinamiento y educación de los mendigo ambulantes de la población (Anzano, 1778: 25). Por primera vez, se habla de la necesidad de un programa de educación general, accesible a todos. A su vez se exige la modernización de los métodos y contenidos de la enseñanza, en contraposición a lo que se enseñaba en la escuela escolástica, que era la única existente. Dada, la insuficiencia en el número y la constitución de los establecimientos ya existentes, se vuelve una condición de posibilidad para la implementación de un programa de educación general la creación de nuevas instituciones educativas. Numerosos autores, de distinta orientación intelectual y política, acordaban en este punto. Jovellanos (1804)

sostenía la necesidad de abrir colegios en todas las provincias, Anzano (1778), Cabarrús (1778) y Campomanes (1775) figuran entre aquellos que impulsaban la creación de instituciones educativas.

Como puede observarse el hecho de proponer un mayor número de escuelas, no constituye un elemento novedoso o revolucionario. La preocupación por aumentar el número de instituciones educativas es un tema muy difundido dentro de la política de los Borbones. Inicialmente con la creación de hospicios y casa de beneficencia y luego con escuelas propiamente dichas, llevaron adelante una política, orientada a la creación y desarrollo de la institución escolar. De esta manera, pensamos que, sostener que el pensamiento de Rodríguez es una producción radical y original, basándose en su intención de crear un mayor número de escuelas es insuficiente. Si existe esta radicalidad revolucionaria en el trabajo de Rodríguez habrá que buscarla en otro lugar.

Uno de los aspectos más difundidos por los estudiosos de la vida y obra de Rodríguez, como un elemento disruptor es su intención de dar educación a los sectores populares. Nosotros intentaremos mostrar que la educación de los sectores populares a la que hace referencia Rodríguez, es un elemento muy difundido dentro de los autores españoles de la época. Para los autores ilustrados la enseñanza del pueblo es un punto central para gobernarlo pacíficamente sin temor a levantamientos e insurrecciones. Cabarrús (1778), Jovellanos (1804) y Campomanes (1775) son tan solo algunos de los autores que se inclinan en sus escritos por la educación de los pobres.

El *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* de Campomanes, particularmente, guarda similitudes muy estrechas con el trabajo de Rodríguez. Según nuestro punto de vista de la comparación de ambos trabajos es posible pensar que *Las Reflexiones* hayan sido fuertemente influenciadas por el *Discurso*. Nuestra comparación se basa en el análisis de tres puntos en los que los autores piensan, según nuestro punto de vista, casi de manera idéntica. Estos son, los argumentos sobre los que se apoyan para sostener la necesidad de la educación de las clases populares, la educación diferenciada y los contenidos de esta educación: doctrina católica, moral y rudimentos de la lectura, escritura y operaciones matemáticas de cálculo.

Campomanes (1775), sostiene que el pueblo debe recibir educación. Las razones sobre las que sostiene esta postura son las mismas que da Rodríguez. En el *Discurso* escribe:

persuadiéndose no pocos, de que un menestral no necesita educación popular. De aquí procede el abandono de muchos, y los resabios, que continuamente se introducen en las gentes de oficio: los cuales van creciendo con la edad, e influyen notablemente en la decadencia de las mismas artes, y en la tosquedad que conservan algunas en España, por ignorancia de lo que han adelantado otras naciones. Tampoco ésta, su duración, la formalidad de los exámenes, y las clases de aprendices, oficiales, maestros, y veedores de las artes, se hallan bien

distinguidas en las ordenanzas gremiales; y es otra de las causas, para que los oficios no se adelanten (1775: 2).

Por su parte, el maestro venezolano en el segundo reparo de *Las Reflexiones* sostiene:

hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y gente común, tiene bastante con saber firmar; y aunque esto ignoren, no es defecto notable... los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser atendida como lo son sus ocupaciones....cada día se dan obras a la prensa por hábiles hombres sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes y estos circulan en todo el reino para la inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas... no adelantarán un solo paso, y se quejará el público de verse mal servido (Rodríguez, 1999: 200).

Como puede verse los dos autores coinciden, a pesar del parecer de muchos, que la educación de los artesanos debe llevarse adelante como una condición de posibilidad para la evolución de la sociedad. Formar trabajadores, útiles y productivos, sobre la base de los principios de la economía política, es uno de los medios más idóneos para establecer un ajuste riguroso entre la masa de hombres y la multiplicidad de los aparatos de producción. Para ellos, pensar que los artesanos no necesitan de educación alguna es, en gran medida perpetuar un estado de atraso, frente a las innovaciones científico y técnicas que ven la luz durante este período.

En segundo lugar, Campomanes al igual que Rodríguez, hace referencia a una educación diferenciada para cada grupo social. Según su punto de vista, existen diversos tipos de artes y oficios. Cada uno de estos, escribe, tiene su complejidad y dificultad específica. De acuerdo a ello, sostiene que los pobres y los huérfanos deben ocuparse en aprender los más sencillos y fáciles (1775: 129). Rodríguez, a su vez, piensa en una escuela para blancos y otra para las castas. El autor venezolano piensa que las artes mecánicas y la agricultura están emparentadas con los morenos y los pardos. Para Rodríguez, estos son acreedores a la educación, aunque en escuelas diferentes (1999:201).

En tercer lugar, los dos pensadores coinciden en la necesidad de recibir conocimientos cristianos, morales y los primeros rudimentos de leer, escribir y contar. Rodríguez y Campomanes coinciden punto por punto en estas cuestiones. En relación a los conocimientos cristianos ambos autores sostienen la necesidad de que los niños conozcan la doctrina cristiana y cumplan con sus obligaciones de fe. Respecto a la moral hacen referencia al cuidado del cuerpo y la observancia de las costumbres y las diversiones. A lo largo de sus trabajos Rodríguez y Campomanes hacen referencia explícita a estos puntos. Por ejemplo, en la segunda parte de *Las Reflexiones*, en la sección titulada "Horas señaladas para el ejercicio de las escuelas" Rodríguez escribe acerca del papel que cumple la escuela de primeras letras en alejar a los chicos de los

vicios y las malas costumbres. Según su punto de vista, una institución que se preocupa por sus alumnos, se encarga de velar por la asistencia y puntualidad de los mismos, acompañándolos por un pasante en el camino de la escuela a la casa y viceversa. Así, observa, se obtienen tres beneficios, al mismo tiempo que se cuidan a los niños de una serie de peligros que los asechan en la calle. Dentro de los beneficios señala, la observancia de “llevar en las calles un aire de modestia y sosiego y a que observen los preceptos de cortesía con sus superiores, iguales e inferiores” (1999: 216). Y los peligros que se evitan son “que se mezclen con quien puedan pervertirlos... que se profuguen... que se vicien en el juego...que riñan o los insulte” (217).

Desde nuestra perspectiva, el parecido entre el texto de Rodríguez y el de Campomanes es notable. Los dos autores coinciden, casi literalmente en los temas que hemos confrontados. En función de ello, pensamos que es posible sostener que ambos trabajos no sólo expresan coincidencias teóricas, sino también políticas. Los dos autores pueden ser colocados dentro del grupo de pensadores, que apoyados en los principios de la economía política intentaron extirpar los viejos prejuicios que hicieron, a su parecer, del vulgo una masa ruda e inculta. Autores, que bajo la tutela real establecieron una correspondencia entre población, trabajo y riqueza al servicio de un nuevo proyecto cultural. Nos referimos claro está, a los ilustrados del siglo XVIII español. Si bien es cierto que, en base al material encontrado no es posible sostener.

John Lynch define a Campomanes como “el prototipo del español ilustrado” (2004: 232). Sin rechazar la fe cristiana, no era un católico tradicional. Confiaba en la razón y sus resultados. Su pensamiento de tinte utilitarista, tendía a identificar la felicidad con el progreso económico. Confiaba en el libre comercio y las fuerzas del mercado. Desde una perspectiva política era enemigo de los privilegios, pero no cuestionaba la división jerárquica de la sociedad. Defensor acérrimo de la monarquía absoluta, subscribía a la idea de contrato social, de tinte hobbesiano, que permitía la existencia de un soberano absoluto. Fiel a sus principios fue funcionario del Estado borbónico. Desde su práctica política concibió al Estado como un instrumento de reforma de las instituciones, con fines de lograr un progreso social, político y económico. Su pensamiento, se caracterizaba, como el de todo el reformismo español, por un dualismo que apoyaba al poder real y abierto a la ilustración.

La descripción de Campomanes por Lynch, podría aplicarse casi sin modificaciones, a la figura de Rodríguez. Ilustrado, autodidacta, conocedor de la sociedad de su tiempo, trabó contacto con las familias más destacadas de la ciudad de Caracas. Adepto a los cambios que los Borbones pretendían impulsar en América, concibió a la escuela como un instrumento de modernización y evolución social. Al igual que Campomanes, el maestro veía a los privilegios como una señal de atraso y

estancamiento, aunque no cuestionaba la estructura estamentaria de la sociedad. A pesar de las afirmaciones de muchos de los estudiosos dedicados a historiar su vida y obra, Rodríguez, no fue un anticlerical. A lo largo de toda su producción escrita, la religión católica y la iglesia son consideradas de forma positiva. Por último, nos gustaría agregar que, en el proyecto de Rodríguez, no hay un solo elemento que pueda ser presentado como revolucionario o contrario a la corona. Se trata del trabajo de un hombre, ilustrado fiel súbdito del Rey y sus autoridades. Sin embargo, a pesar de esto, el proyecto fue rechazado por las autoridades tras una deliberación que duró cinco meses. Por lo que hemos mostrado a lo largo de esta primera parte del trabajo, pensamos que, las causas de la desestimación no fueron, como sostiene la tradición, el carácter excesivamente liberal y hasta antimonárquico del mismo. Las causas deben buscarse en otro lugar. A continuación intentaremos mostrar que la justificación del fiscal de la Real Audiencia Julián de Saravia, expresa claramente las causas de su rechazo y estas coinciden con el ambiente político y cultural de las colonias de ultramar que España tenía en América.

El proyecto de Rodríguez en el contexto de la ciudad de Caracas: autoridad y reformas

El 19 de mayo de 1794 Simón Rodríguez presentó ante el Cabildo de Caracas su informe y proyecto sobre el estado de la escuela de primeras letras. En esa misma fecha el Cabildo acordó “que para no aventurar la deliberación y proceder con la detención y madurez que exige un asunto de tanto peso y gravedad, se inspeccione el referido tratado por cada uno de los señores vocales en particular” (Citado por Freites, 1986: 61). El 20 de julio de 1795 el proyecto fue discutido por el Cabildo. Las autoridades, en forma unánime, aprueban, confirman el proyecto y expresan el deseo de llevarlo adelante con la mayor brevedad posible. Para ello solicitan a la real Audiencia que lo autorice. La institución citada interviene y, por acción del fiscal Julián Díaz de Saravia se rechaza el proyecto.

El texto de Rodríguez, a pesar de ser un trabajo de un súbdito fiel a la corona, en el que no se encuentra ningún punto que contraríe la autoridad real, ni recurre a pensadores prohibidos, es rechazado por la Real Audiencia de Caracas. Pero, cuáles fueron las causas de esta decisión. Cómo fue posible que un trabajo que se inspiró en los problemas más destacados por los pensadores del Imperio sea objetado. Las razones que se alegaron para rechazar el proyecto de Rodríguez, tienen que ver a) con la existencia de una ley que prohibía la educación de los pardos y los morenos, b) con la lesión de un interés corporativo y c) con lo económico.

El proyecto había sido aprobado por el Cabildo, sin que existiera apelación alguna. No obstante ello, se decide enviarlo a la Audiencia para que confirme la decisión y vea la forma de implementarlo con mayor fuerza. El fiscal de la Real Audiencia de Caracas veta el mismo por las razones que hemos mencionado. La situación a primera vista parece un tanto extraña, en la medida que el proyecto es aprobado por el organismo más tradicional del continente y vetado por un miembro de la institución que, a primera vista, se presentaba como la defensora de los intereses de una corona que impulsaba una serie de cambios de corte ilustrado. Pero de ser así, por qué motivos el fiscal rechazaría el proyecto de Rodríguez, que como ya hemos mostrado, coincide con el ideario ilustrado de los Borbones. Frente a este interrogante cabrían dos posibles respuestas a través de dos líneas de investigación distintas. Por un lado las causas del rechazo del informe de Rodríguez podrían buscarse en el vínculo social de Saravia con las élites criollas. En este sentido el rechazo del proyecto podría leerse como un caso de conflicto de intereses entre la Corona y los poderes locales, tan característico del período. Por otro lado, el rechazo del informe podría deberse a que el mismo promovía una serie de valores y acciones que la corona no estaba dispuesta a apoyar, más allá de su supuesta adhesión a ciertos ideales de la ilustración. En este caso la lectura se apoyaría, principalmente en la interpretación que Sánchez Blanco realiza de la relación que la Corona española de fines del siglo XVIII tuvo con la ilustración. Para este autor, la posición de la corona en relación a la ilustración y los ilustrados varió de acuerdo a las circunstancias e intereses políticos del momento. De acuerdo con esta perspectiva, el texto de Rodríguez, habría sido rechazado precisamente porque su contenido proponía una serie de prácticas contradictorias con ciertos intereses políticos de la Corona.

El primero de los caminos propuestos para determinar las posibles causas del rechazo del informe de Rodríguez intenta explorar la viabilidad de la hipótesis que sostiene que el fiscal, al menos en este punto, se encontraría más próximo al poder local que al poder central. Para nosotros, el hecho de ser un integrante de un organismo que representaba los intereses de la corona frente a los intereses de los criollos, no habría sido un obstáculo para que Díaz de Sarabia fallara a favor de los intereses de estos últimos. Pero cómo pudo ser esto posible. Demélas (2003) sostiene que las sociedades del siglo XVIII, en los territorios que España poseía en América, eran sociedades tradicionales en las que los hombres eran subsumidos en grupos. Cada uno de estos grupos se “hallaba vinculado, hacia atrás, con sus muertos, y hacia adelante con los que nacerán” (34), a través de relaciones de solidaridad, específicas de cada uno de ellos. Los peninsulares eran absorbidos dentro de estas estructuras, por medio de alianzas familiares y comerciales. En este sentido, podría decirse que ningún representante de la autoridad podía desentenderse de estos vínculos y redes que lo

constituían. El fiscal Julián Díaz de Saravia bien puede ser un ejemplo de lo que acabamos de comentar. Llegado a Caracas en 1786, tras su designación como fiscal de la Real Audiencia, contaba con nueve años en la ciudad cuando rechazó el proyecto de Rodríguez. Pensamos que, inmerso dentro de los lazos solidarios característicos de una sociedad tradicional, su decisión pudo haber estado motivada más en su intención de no perjudicar ciertas prerrogativas y derechos de ciertos grupos de poder que ajustarse al ideario político intelectual del despotismo ilustrado español. Las razones que esgrime para la no aceptación del informe de Rodríguez, pueden ser un dato a partir del cual probar esta suposición.

En primer lugar, Saravia, observa que Rodríguez negaba el derecho de la iglesia a establecer y dirigir escuelas de primeras letras en la ciudad de Caracas. Mercedes Álvarez Freites (1986), señala que el trabajo de Rodríguez ofrecía elementos a partir de los cuales el fiscal podía fundar su respuesta. En el capítulo denominado “constituciones” de la segunda parte de las *Reflexiones*, escribe “cuatro maestros de número y doce pasantes formarán el cuerpo de profesores de primeras letras en esta Capital y llevarán el peso de las escuelas con absoluta prohibición a otras personas a mezclarse en ellas” (Rodríguez, 1999: 2009). Saravia reconoce y defiende un derecho atribuido a la iglesia desde los primeros años de la conquista. Pilar Gonzalbo Aizpuru (2005), sostiene que desde los inicios de la conquista la iglesia desarrolló una tarea pedagógica destinada a la evangelización de los pueblos originarios. Dicha tarea se llevó adelante de diversas maneras. Estenssoro (1994), sostiene que la comunicación visual y verbal jugó un papel fundamental en el proceso de evangelización de los indios. En los años iniciales de la conquista, observa el autor, se tuvo un particular cuidado en lo que el tercer concilio denominó “las ceremonias exteriores y el aparato del culto divino” (1994: 76). Es decir, la tarea de evangelización se apoyó fundamentalmente en la ceremonia y la liturgia. Para Estenssoro, las razones que nos permiten comprender este uso privilegiado del ceremonial obedecen a su practicidad y eficacia. En primer lugar posibilitaba la participación masiva de los indios en la liturgia, a través de la observación atenta o de la participación activa en bailes o procesiones (77). En segundo lugar, era un vehículo de comunicación que les permitía salvar el problema del uso de la palabra. Durante las primeras décadas de la conquista, observa el autor, el dominio de las diversas lenguas de los indios constituyó un verdadero problema. El control que se tenía de la palabra era escaso y limitado. El recurso del ceremonial servía, entonces, como el medio de evangelización más eficaz y adecuado a las circunstancias. Luego, con el paso del tiempo se propuso la necesidad de extender la prédica a los pueblos originarios para ajustar, a través de ellos, los sentidos que la liturgia dejaba abiertos a la interpretación de los indios. Se puso atención a la exposición clara de la doctrina y a la

refutación tajante de la idolatría. Para ello, señala Estenssoro, utilizaron cantos religiosos inspirados en los libros de Gerónimo de Oré (1598) y de Juan de Bocanegra (1630), que ofrecían una gran diversidad de cantos compuestos precisamente para la nueva evangelización, con sugerencias y recomendaciones para hacer intervenir a los indios en las ceremonias (1994:81). A partir de este momento la palabra cobró un nuevo valor como medio de educación religiosa para los indios. El sermón fue considerado como un arma infalible para extirpar la idolatría y reducir y anular las ambigüedades del discurso visual y ceremonial. De la primera evangelización a las grandes campañas de extirpación de la idolatría, la iglesia asumió la tarea de enseñar la doctrina y educar a los pueblos originarios en la verdadera fe. Para ello se valieron como hemos señalado de diversas estrategias políticas y, podríamos decir, también didácticas. Luego, cuando la educación de los indígenas quedó relativamente descuidada y limitada al mantenimiento de la catequesis conventual y parroquial, crearon instituciones en las que los criollos y sus hijos pudieran estudiar. De esta manera, a través de sus instituciones escolares, aunque no sólo de ellas, la iglesia, se ocupó de difundir una ética particular que, a partir de un determinado marco doctrinal, pretendió regular los comportamientos de la feligresía católica. Sobre una concepción escolástico medieval, la institución eclesiástica, cumplió una función de control social en la que los ideales del humanismo renacentista católico fueron utilizados como esquema ideal de acción.

Con el correr del tiempo, algunos intelectuales de la ilustración española, intentaron modernizar el marco doctrinal ético político. Sin desprenderse de los principios cristianos se intentó transformar la moral cristiana en ética civil. Los trabajos de Campomanes y sus reformas políticas y económicas constituyeron un ejemplo claro de esta nueva actitud (Lorandi, 2008: 53). Como hemos mostrado en la sección previa de nuestro trabajo, para Campomanes y muchos ilustrados, la educación ocupaba un rol central en esta modernización de la sociedad. Regla, método y contenidos eran temas centrales para el cambio que se proponía gestar. Para ello el Estado debía tomar el control de la educación, a través de un plan de educación general. El informe de Rodríguez puede ser puesto dentro de este contexto intelectual. Propone que la escuela sea regida por el estado, sin desconocer los principios cristianos. De hecho hay una mención explícita de los mismos a lo largo de su escrito. En *Las Reflexiones*, Rodríguez sostiene que cada maestro deberá asistir con sus pasantes y alumnos a misa y los domingos a la explicación de la doctrina. También señala que “confesarán y comulgarán los que sean capaces una vez al mes y para esto elegirán el domingo que en sus parroquias esté dedicado al Santísimo Sacramento a cuya función asistirán todos” (1999: 217).

Para el fiscal, independientemente de la inclusión de la enseñanza de principios cristianos, el proyecto de Rodríguez atentaba directamente contra este derecho de magisterio, adquirido por la iglesia desde los tiempos del Papa Alejandro VI. En este sentido, pensamos que la decisión del fiscal, puede ser leída como la defensa de los intereses de eclesiásticos frente a un escrito que expresaba en su contenido muchas de las ideas que el poder central pretendía imponer a lo largo de su territorio.

La segunda de las razones que el fiscal sostiene para rechazar el trabajo de Rodríguez se vincula con la decisión del maestro de incluir en las escuelas de primeras letras a las castas. Para el siglo XVIII el mestizaje en los territorios americanos era un fenómeno generalizado. Los cruces raciales dieron por resultado un cuadro variopinto que recibió el nombre de castas. Estos grupos, observa O' Phelan, (2005) fueron incluidos en un conjunto mayor junto con los sectores más bajos de la sociedad bajo el nombre de *plebe*. Casta y plebe, señala la autora, eran considerados por los blancos, como "alteradores del orden público, propensos al ocio, al robo, a la violencia, (y) a la insubordinación" (O' Phelan, 2005:125). Las autoridades, junto con los sectores acomodados compartían una actitud de desprecio y temor hacia estos grupos. Dicho sentimiento se debía, al rol destacado que muchos de los integrantes de la plebe desempeñaron en las revueltas que tuvieron lugar en el siglo XVIII en las colonias de España en América. La combinación de desprecio y temor, hacia las castas por parte de la elite, se encarnaba en el trato diferenciado, degradante y humillante que estas recibían. En la zona de Caracas el trabajo de los negros y pardos estaba dedicado a tareas agrícolas en las zonas rurales y domésticas en la ciudad. Zambrano (2008), sostiene que durante el siglo XVIII existió una suerte de especialización de oficios entre los negros y los pardos. Entre los hombres podían encontrarse cocineros, herreros, peones, albañiles, cargadores de cacao, cocheros y sastres. Mientras que entre las mujeres, los oficios más difundidos eran lavanderas, cocineras, amas de leche y nodrizas (7). Si bien existían cédulas, como las del 31 de mayo de 1784 que recomendaban cuidar de la población esclava, en la realidad estas eran ignoradas. En una sociedad jerárquicamente ordenada en la que primaba el interés mercantilista del lucro económico y el ascenso en el poder, la solidaridad y el trato humano eran ajenos para un sector que era considerado inferior. Para los blancos, los negros esclavos eran mercancías, simples instrumentos de trabajo. Su educación, en el mejor de los casos, quedaba reducida a la enseñanza del castellano y la religión católica. Mandar esclavos a una escuela de primeras letras, era, no sólo un costo demasiado elevado para los amos, ya que, el tiempo que estaban en la escuela era un tiempo improductivo, sino que además era innecesario para los trabajos que realizaban.

El caso de los hombres libres pertenecientes a la plebe, no era muy diferente. Si bien no eran para el marco jurídico existente una mercancía, como el esclavo, su relación con las clases altas era de una sumisión y dependencia casi totales. Garrido (248) sostiene que los diversos cruces entre indios negros y blancos, a fines del siglo XVIII, superó todas las posibilidades de clasificación de la población de acuerdo con ciertos porcentajes de sangre. Esta situación llevó, señala la autora, a generalizar la expresión de “libres de todos los colores”, que inicialmente se utilizó para los batallones militares. Mulatos, zambos, morenos, pardos y mestizos fueron englobados por esta expresión que servía como límite y frontera de inclusión y exclusión. La definición misma de la categoría expresaba precisamente esta situación. Por un lado se trataba de hombres libres que lograron su independencia de caciques, propietarios de esclavos u otro tipo de señor, podían salir de un pueblo por voluntad propia y eran capaces montar un negocio propio. Pero, por otro lado, la convivencia del término *de color*, implicaba una mancha de sangre que justificaba el desprecio de los blancos. La referencia al color, era una clara señal de que, estas personas tenían dentro de su árbol genealógico algún familiar que había sido esclavo. La situación de este grupo era intermedia y ambigua. No eran esclavos, pero eran mirados con desprecio y altanería. Según Garrido, “se les atribuía desobediencia, inestabilidad y condiciones morales inferiores” (250). A pesar de algunos beneficios, no se les reconocía su condición de libres de la misma forma que a los blancos. Por medio de una serie de dispositivos particulares, se les negaba el acceso a la educación y a los altos cargos de la administración pública y militar.

El proyecto de Rodríguez se oponía abiertamente a esta costumbre y proponía el acceso a la educación de estos grupos. En una sociedad más preocupada por el honor y las jerarquías que por el progreso y la modernidad, la propuesta de Rodríguez no sólo sería vista con recelo, sino que se la recibiría con escándalo e indignación. La decisión de Saravia, ponía las cosas en su lugar, al recordar que la educación era un privilegio de grupo y no un derecho de todos. La postura del fiscal, tiende a la confirmación de las jerarquías y los lugares diferenciados dentro de la sociedad colonial. Una sociedad ordenada, en la que los privilegios heredados no se discuten ni negocian, ante los nuevos aires de cambio, sin antes presentar una férrea resistencia.

Una segunda línea de investigación podría mostrar que independientemente de los conflictos de jurisdicción entre Cabildos y Audiencias, el texto fue rechazado por la sencilla razón que promovía una serie de prácticas que ninguno de los dos poderes estaba dispuesto a aceptar. Sánchez Blanco (2002) siguiendo una posición expresada inicialmente por Antonio Mestre (1976) hace referencia a la particular relación entre los ilustrados españoles y la corona. Desde su perspectiva existe una notable diferencia

entre el despotismo ilustrado y el planteamiento reformista de los ilustrados españoles. Las posiciones de ambos grupos no siempre coincidían. Cuando esto sucedía el gobierno intervenía y rechazaba los proyectos que en ese momento se habían presentado. De esta manera apoyándose en las palabras de Mestre sostiene que los gobiernos españoles del siglo XVIII rechazaron los proyectos más importantes y los programas más lúcidos de la época (1976: 8). Los intereses de la corona, se limitaron en el mejor de los casos a la modernización y eficiencia del estado en materia administrativa y económica. Bajo ningún punto de vista se pretendió introducir reformas de tipo político o social. De hecho durante el reinado de Carlos III y buena parte del reinado de Carlos IV, sostiene Sánchez Blanco el sistema monárquico español permaneció anquilosado y estático en lo relativo a cualquier modificación de sus bases. Su estructura señorial, los mayorazgos, las prebendas de la iglesia, la educación tradicional, la falta de Constitución o códigos de leyes que regularan sentencias injustas y arbitrarias, permanecieron inalterados (2007:12). En este sentido, el absolutismo español afirma el autor, “solo se muestra dispuesto a cambiar de ropaje, sin tocar la jerarquía social” (13).

En el caso particular de sus colonias, en consonancia con lo que sucedía en la metrópoli las posibles reformas que pudieran plantearse poco tenían que ver con lo social. Transformaciones sustanciales de la estructura social de los territorios de ultramar eran impensadas para la época. Berbesí de Salazar (2009), sostiene que al igual que otras regiones de América, la Capitanía General de Venezuela era un territorio jerárquicamente ordenado y estructurado en una serie de cuerpos entrelazados en un conjunto de redes verticales y horizontales sobre las que se articulaba el poder político, económico y social. Dichos vínculos, observa, le permitieron a las élites locales, controlar a través de los Cabildos la construcción de un orden social que fuera acorde al sistema de lealtades y reciprocidades propias del sistema de castas de la época (2009: 31-32). En este contexto el proyecto de Rodríguez, surge como una propuesta que, más allá de las similitudes existentes con otros textos pedagógicos de la época, se presenta como una novedad que pretendía alterar ciertas prácticas sociales muy arraigadas. Es altamente probable que su planteo en relación al acceso a la educación de primeras letras de sectores de la población que por ese entonces se encontraban excluidos de la misma, no fuese bien recibido.

Según nuestro punto de vista, el texto de Rodríguez pudo ser rechazado por la supuesta lesión y cuestionamiento de una serie de prácticas sociales que ninguno de los cuerpos que componían la sociedad de aquel entonces pretendía modificar. Como hemos mencionado, entre los elementos sobre los que se apoyó el fiscal para rechazar el proyecto se hace referencia a la lesión de ciertos derechos y prerrogativas de grupos

de poder, como la iglesia y la elite criolla. En este sentido pensamos, que lo que incomodó del trabajo de Rodríguez no fue su filiación intelectual con los funcionarios de la metrópolis como hemos planteado en una primera línea de investigación, ni mucho menos su relación con los revolucionarios franceses como se ha sostenido tradicionalmente, sino su intención de modificar ciertas conductas. Para nosotros las causas del rechazo del proyecto de Rodríguez residen específicamente en su intención de dar educación a los hombres y mujeres de las castas. Esta propuesta, para nosotros resultó inadmisibile tanto para los representantes de las elites locales como para los funcionarios del poder central de la península.

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos intentado abordar un tema que aparentemente estaba cerrado dentro del conjunto de estudios dedicados a la vida y obra de Simón Rodríguez. La mayoría de los trabajos sobre el maestro venezolano suelen estar centrados en los escritos que produjo tras su vuelta de Europa en 1823. Sin embargo, los pocos que han tomado como referencia su primer trabajo presentado al Cabildo en 1794 suelen coincidir en los motivos del rechazo que dicho proyecto sufrió por parte de las autoridades de Caracas. Existe un consenso unánime en sostener que *Las Reflexiones*, fueron rechazadas por su carácter subversivo, revolucionario y liberal.

La primer parte de nuestro trabajo la hemos dedicado a combatir esta idea. Para ello trazamos un paralelismo entre el texto de Rodríguez y algunos de los pensadores más destacados del despotismo ilustrado español. De entre todos los autores citados encontramos que el trabajo de Campomanes guardaba una singular similitud con *Las Reflexiones*. Ambos autores comparten, su visión acerca del lugar que la escuela ocupa en la sociedad, el valor de los principios cristianos en la educación de los sectores populares, la importancia de llevar adelante una tarea que se ajuste a un método y regla precisos y la revalorización del trabajo manual entre otros temas. En función de lo escrito hemos concluido que no existen elementos a partir de los cuales pensar que el trabajo de Rodríguez haya sido desestimado por las autoridades, por su carácter revolucionario. Es más, si no conociéramos el nombre del autor de *Las Reflexiones*, podríamos decir, en base a su lectura, que es el producto de un intelectual español del siglo XVIII, adepto a la política imperial.

En la primera sección, pensamos que hemos podido mostrar que el texto de Rodríguez no es un trabajo revolucionario, como muchos de los autores mencionados, han sostenido. No obstante ello, para poder cumplir con nuestro propósito de forma acabada, nos quedaba por resolver el tema de las causas de su rechazo. Al señalar la presencia del pensamiento político español, cancelamos el principal motivo que la

historiografía tradicional, había esgrimido a la hora de explicar las actitudes de las autoridades frente al informe de Rodríguez. De manera tal que, debíamos buscar otras causas y motivos, a partir de los cuales ensayar una explicación para el rechazo de *Las Reflexiones*.

En la segunda y última parte del trabajo intentamos probar que el rechazo del texto se debió a que las autoridades que lo juzgaron, advirtieron en el mismo una serie de temas que se encontraban que contradecían los intereses de los grupos de poder que constituían las sociedades latinoamericanas de fines del siglo XVIII. Para probar esta hipótesis nos apoyamos en la justificación del dictamen del fiscal de la Real Audiencia Julián Díaz de Saravia. A partir de sus palabras hemos visto que, el texto de Rodríguez no fue aprobado porque niega a la iglesia el derecho de administrar escuelas de primeras letras y viola una ley que prohíbe a los negros y pardos el acceso a la escolaridad. El trabajo de Rodríguez, al proponer que los negros y los pardos fueran a la escuela, atacaba directamente no sólo los intereses económicos de los sectores hegemónicos de la sociedad, sino también a la concepción de orden tradicional vigente desde los primeros días de la ocupación española e América. La propuesta de Rodríguez restaba tiempo productivo de estos recursos humanos al servicio de la elite. El tiempo de escolaridad era un período en el que estas personas debían estar trabajando al servicio de sus señores, no en la escuela. Su presencia en estos establecimientos era una pérdida de tiempo y dinero para los amos. El supuesto beneficio que implicaba tener a cargo a una persona instruida, no era tan siquiera considerada por los propietarios. A lo sumo podía aceptarse una educación en los oficios.

En relación al orden tradicional, podemos decir que el trabajo de Rodríguez, atentaba contra él, al ingresar en la institución escolar de primeras letras a niños de sectores marginales de la sociedad. En una sociedad estructurada férreamente por jerarquías estamentarias, la educación era un privilegio de pocos, no un derecho de muchos. La política educativa, de la corona, siempre guardó un celo particular frente a la formación de estos sectores. Las autoridades muchas veces mostraban su descontento frente a los intentos de algunas órdenes de educar a los indios. En 1583, el 25 de mayo se expide una Real Cédula, en Madrid, en la que se manifiesta la disconformidad de la corona frente el intento de la Compañía de Jesús de abrir un colegio que enseñara ciencias de gramática, retórica, filosofía y lógica. El texto informa que, dada la complejidad particular de los indios, existen peligros de que alguno de ellos incurra en herejía y “diese entendimientos falsos a la doctrina llana que hasta agora se les ha enseñado y predicado” (citado en Konetzke, 1953: 550 - 551). Para el poder real, la educación debía limitarse, en el mejor de los casos, a la enseñanza de la doctrina

cristiana, lectura, escritura y canto para la participación en los oficios religiosos. La educación, nunca fue general, incluso en el interior de las órdenes religiosas que tenían a su cargo escuelas y colegios en los que se educaban a los indios, existía un proceso de selección de sus alumnos. Al respecto José Manuel Peramás, citando a un autor de la Compañía de Jesús escribe:

no a todos los niños se enseñaba a leer, escribir y contar, sino a aquellos que el bien público aconsejaba, para que de entre ellos se eligiese mas tarde el Alcalde, los regidores, magistrados, escribanos, procuradores, prefectos de la iglesia y médicos. Estos pocos niños a quienes se otorgaba este honor sobre los demás pertenecían, en su mayoría, a las familias de los caciques y de los indios principales (1946: 72).

Por otro lado, el proyecto atentaba contra un derecho adquirido por la iglesia desde los inicios de la conquista. El derecho de educación y evangelización de los nuevos territorios ocupados por los españoles en América. La relación entre educación evangelización y política puede rastrearse al breve Inter Caetera de Alejandro VI del 3 de mayor de 1493. De acuerdo con este documento, el Papa, reconocía el dominio de la corona española sobre las tierras descubiertas en América y los reyes católicos, se comprometían a difundir la fe católica en esas tierras. Así, desde aquel entonces, la institución eclesiástica fue la encargada de la educación de las almas y las cabezas de los niños y jóvenes nacidos en América. Las distintas órdenes no sólo abrieron colegios y escuelas de primeras letras a lo largo de todos los territorios que España reclamó como propios en América, sino que sus miembros también desarrollaron la actividad pedagógica en las escuelas pías, sustentadas por los distintos cabildos. Una propuesta como la de Rodríguez era inadmisibile, en la medida que desconocía un derecho adquirido y consolidado por la iglesia, durante casi tres siglos.

En función de lo escrito, pensamos que es posible decir que el primer escrito de Simón Rodríguez, *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento, por su contenido, estructura y forma* es, contrariamente a lo que la tradición ha sostenido, un fiel reflejo del pensamiento político, filosófico y pedagógico del siglo XVIII español. Y las causas de su rechazo no deben buscarse en el carácter independentista, revolucionario y subversivo, sino en la supuesta lesión de los intereses de aquellos grupos sobre los cuales descansaba el poder en el interior de las sociedades coloniales.

Recibido el 16 de mayo de 2011

Aceptado el 10 de diciembre de 2011

Bibliografía

- Agüero, Alejandro (2007): "Las categorías básicas de la cultura jurisdiccional", en Marta Lorente Sariñena (coord.), *De la justicia de jueces a la justicia de leyes: Hacia la España de 1870*, Cap. I, pp. 20-58, Consejo General del Poder Judicial, Madrid.
- Álvarez Freites, Mercedes (1960): *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio*, Caracas, Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.
- Amunategui, Miguel Luis (1876): *Ensayos Biográficos*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional.
- Andre, Marius (1924): *Bolívar y la Democracia*, Barcelona, Editorial Araluce.
- Anzano, Tomás (1778): *Elementos preliminares para poder formar un sistema de gobierno de Hospicio General*, Madrid.
- Berbesí de Salazar, Ligia (2009): *Los lazos del Poder en el gobierno local. Maracaibo 1787 – 1812*. Caracas, Fundación Centro Nacional de la Historia.
- Conde de Cabarrús, (1973): *Cartas*, Castellote Ed., Madrid.
- Cova, Jesús Antonio (1947): *Don Simón Rodríguez, Maestro y Filósofo Revolucionario. Primer Socialista Americano*, Buenos Aires, Editorial Venezuela.
- Demélas, Marie-Danielle (2003): *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*, Lima, Instituto Francés de Estudios Andino – Instituto de Estudios Peruanos.
- Estenssoro Fuchs, Juan Carlos (1994): "Descubriendo los poderes de la palabra: Funciones de la prédica en la evangelización del Perú (siglos XVI - XVIII)", en Ramos, Gabriela (comp), *La venida del reino. Religión, evangelización y cultura en América siglos XVI-XX*. Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", Pp. 75-97.
- Garrido, Margarita, (2007): "Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia", en Aljivín de Losada, Cristobal, Jacobsen, Nils (eds.), *Cultura política en los andes (1750 - 1950)*, Lima, IFEA - UNMSM.
- Gonzalbo Aizpurú, Pilar (2005): *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México, Colegio de México.
- Hespanha, Antonio (1993): *La Gracia del derecho. Economía de la cultura en la edad moderna*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Jovellanos, Gaspar Melchor (1967), "Memoria sobre la educación pública, tratado de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños", en *Obras*, BAE, T. XLVI, Madrid.
- Konetzke, Richard (1953), *Colección de documentos para la historia de la formación social Hispanoamericana*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Lorandi, Ana María (2008), *Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropología política*, Buenos Aires, Prometeo.
- Lozano y Lozano, Fabio (1913): *El Maestro del Libertador*, París, Ollendorff.
- Lynch, John (2004): *La España del Siglo XVIII*, Barcelona, Crítica.
- Lynch (2006): *Bolívar*. Barcelona: Crítica.
- Mancini, Jules (1914): *Bolívar y La Emancipación de las Colonias Españolas Desde los Orígenes Hasta 1815*, París, C. Bouret.
- Morón, Guillermo (1999 - 2000): "La Real Audiencia de Caracas", *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, XI – XII, UNAM, México.
- O' Phelan Godoy, Scarlett (2005): "La construcción del miedo a la plebe en el siglo XVIII a través de las rebeliones sociales", en Rosas Lauro, Claudia (editora), *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX*. Lima, SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú, Pp. 123 – 138.
- Peramás, José Manuel (1946): *La República de Platón y los guaraníes*, trad. y notas de Juan Cortés del Pino, Buenos Aires, Ed. Emecé.
- Rodríguez, Simón (1999): *Obras Completas*, vols. I y II, Caracas, Presidencia de la República.
- Rodríguez Campomanes, Pedro (1975): *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid, Ministerio de Hacienda.
- Romero Luengo, A. (1956): *Simón Rodríguez*, Silueta, Maracaibo.
- Rumazo González, Alfonso (1980): *Ideario de Simón Rodríguez*, Caracas, Ediciones Centauro.
- Rumazo González, Alfonso (1976): *Simón Rodríguez: maestro de América*, Caracas, Universidad Simón Rodríguez.
- Sanchez-Blanco, Francisco (2007): *La ilustración goyesca. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788 - 1808)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sánchez- Blanco, Francisco (2002): *El absolutismo y las luces en el reinado de Carlos III*. Madrid, Marcial Pons.
- Varela, Julia – Álvarez-Uría, Fernando (1993): *Arqueología de la escuela*. Barcelona, La Piqueta.
- Vayssière, Pierre (2008): *Simón Bolívar. Le rêve américain*. Paris, Éditions Payot & Rivales, 2008 (en español, Vayssière, Pierre (2008): *Simón Bolívar. El sueño americano*. Buenos Aires, El Ateneo.

- Zambrano, Omaira (2008): "La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)". CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico. Vol. 4. No. 2